

<https://helda.helsinki.fi>

---

## Ympäristöahdistus maantieteen kouluopetuksessa

Seeve, Tiia

2020-06-26

---

Seeve , T & Muukkonen , P 2020 , ' Ympäristöahdistus maantieteen kouluopetuksessa ' ,  
Terra , Vuosikerta. 132 , Nro 2 , Sivut 91-94 . <  
<https://terra.journal.fi/article/view/90014/54376> >

---

<http://hdl.handle.net/10138/317169>

---

cc\_by\_nc\_sa  
publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

# Opetusideoita ja -aineistoa – Pedagogiska idéer och läromaterial

## Ympäristöahdistus maantieteen kouluopetuksessa

Suomalaisen perusopetuksen, ja myös koulumaantieteen, tehtävänä on sekä opettaa tietoja ja taitoja että kasvattaa yhteiskunnallisesti osallistuvia aktiivisia kansalaisia sekä auttaa omalta osaltaan rakentamaan oppilaiden omaa identiteettiä (Muukkonen 2017b: 33). Tästä syystä koulussa tuetaan oppilaiden hyvinvointia, autetaan positiivisen minäkuvan rakentumista ja edistetään heidän kykyään antoisaan vuorovaikutukseen. Tämä moniulotteinen kasvu ihmisenä on kirjattu selkeästi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Tunteet kuuluvat siihen olennaisena osana.

Pohdimme tässä puheenvuorossa tunteiden läsnäoloa maantieteen kouluopetuksessa keskittyen erityisesti ympäristöahdistuksen käsitteeseen (Pihkala 2017). Maantieteessä opetetaan monia sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat keskeisiä kasvettaessa tiedostavaksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi. Lisäksi maantieteen oppisisällöissä on runsaasti potentiaalia monenlaisten tunteiden kokemiseen ja ilmaisuun. Mielestämme maantieteellä on koulu maailmassa keskeinen rooli siinä, vahvistuuko vai heikkeneekö oppilaiden toimijuus.

### Ympäristöahdistus

Käsitettä *ympäristöahdistus* käytetään kuvaamaan monenlaisia henkisiä oireita, joita ihmisillä on ympäristöongelmiin liittyen, kuten ympäristöteologi Panu Pihkala (2017) esittää kirjassaan *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Hänen mukaansa ilmastomuutoksen kaltaisen suuren ja monitahoisen ongelman aiheuttamaan ympäristöahdistukseen voi kytkeytyä esimerkiksi surua, vihaa, huolta, pelkoa, syyllisyyttä, häpeää, avuttomuutta, pettymystä tai epätoivoa. Se, että ympäristön tuhoutumista aiheuttava elämäntapamme aikaansaa näin monenlaisia vaikeita tunteita, kertoo kääntäen jotain hyvinvoivan ympäristön arvosta. Luonnossa koetaan kauneutta, rauhaa, iloa ja onnea.

Pihkala (2017) jatkaa, että kuten muitakin henkisiä ilmiöitä, ympäristöahdistusta esiintyy monessa muodossa ja volyymissa – osa saa vahvoja psykofyysisiä oireita, kun taas osa kokee vain

lievää ahdistusta. Vahva yhteys luonnonympäristöjen tuhoutumiseen voi aiheuttaa tuskaa, kun ympäristön ahdinko tuntuu omalta. Herkkyys ja uteliaisuus voivat vahvistaa näitä menetyksen tunteita, mutta toisaalta myös ilon ja onnen tunteita, jos itselle tärkeät asiat voivat hyvin. On kuitenkin huomattava, ettei kyseessä ole vain erityisherkkien ongelma, vaan lieväkin ympäristöahdistus voi vaikuttaa vahingollisesti sekä yksilön elämänlaatuun että koko maailman tulevaisuuteen. Pihkalan (2017: 24) sanoin ympäristöahdistus ylläpitää itseään noidankehän lailla: *“Koska ympäristöongelmiin ei tunnuta löytävän ratkaisuja, ahdistus pahenee. Kun ahdistus pahenee, toimintakyky laskee ja ongelmanratkaisu sujuu entistä huonommin”*. Ympäristöahdistukseen liittyvistä tunteista ei ole silti Pihkalan (2017: 20–27) mukaan tarpeen päästä kokonaan eroon, vaan ne ovat erinomaisia suunnannäyttäjiä muutokseen. Jotta vaikeat tunteet eivät estäisi tätä tarvittavaa muutosta, on niiden kanssa opittava elämään ja toimimaan. Mielestämme tässä on maantieteen opetuksella oiva mahdollisuus.

Ympäristöahdistusta on tutkittu vielä melko vähän. Tiedetään kuitenkin, että erityisesti nuoret kokevat paljon ympäristöhuolia. Esimerkiksi vuonna 2016 toteutetussa Nuorisobarometrissa haastateltiin liki kahtatuhatta 15–29 -vuotiaasta nuorta, joista 86 % oli sitä mieltä, että *“tulevat sukupolvet joutuvat kärsimään, mikäli nykyinen ympäristön tuhoaminen jatkuu”* (Myllyniemi 2017). Vastaajista vain 48 % luotti edes jonkin verran siihen, että *“ympäristöongelmiin löydetään maailmanlaajuisesti kestäviä ratkaisuja”*.

Onneksi nuorten ympäristötoimijuutta voi Pihkalan (2017: 39–43) mukaan olla helpompaa rakentaa kuin aikuisten. Nuorten mieli on vielä avoin tuntemaan tuskaa maailman tilanteesta, ja siinä vaiheessa on mahdollista vaikuttaa niihin tapoihin, joilla ongelmiin reagoidaan. Rakennetaanko toivoa ja toimijuutta vai ajaudutaanko torjunta- ja pakeneemisreaktioihin, jopa masennukseen? Pihkalan (2017) mukaan maailman tilaan ja omiin reaktioihin liittyvät kysymykset aktivoituvat usein varhaisnuoruudessa. Tuolloin ratkeaa esimerkiksi se, mi-

ten suhtaudutaan siihen, etteivät aikuiset ympärillä näytä tekevän riittävästi. Koemme, että esimerkiksi ruotsalaisen nuoren ympäristöaktivistin ja koululaisen Greta Thunbergin myötä nuorten herääminen ympäristöasioihin ja erityisesti ilmastonmuutokseen on saanut näkyvät kasvot viime aikoina.

Onkin selvästi nähtävissä, että nykyaikana lapset ja nuoret oppivat ympäristötuhoista ja ilmastomuutoksesta jo nuorella iällä – muun muassa uutisten ja videoiden välityksellä. Lisäksi oppilaat ovat voineet esimerkiksi altistua elämässään ja arjessaan aikuisten näkemyksille ja asenteille. Toisaalta he ovat saaneet kokemuksia metsäretkistä ja luonnosta, harrastaneet erilaisia harrastuksia, seuranneet uutisia, tai nähneet kenties jopa ahdistavia maailmanloppua kuvailevia elokuvia, joiden pohjalta heille on rakentunut jonkinlainen suhde ympäristönmuutoksiin jo ennen aiheen jäsentelyä oppitunneilla (Rickinson et al. 2009: 29–30). Tämä voi mielestämme näkyä lisääntyneenä lasten ja nuorten ympäristöahdistuksena. Pihkala (2017: 35–38) tarjoaa ratkaisuksi sitä, että näistä aiheista lasten kanssa keskusteltaessa olennaista on lapsilähtöisyys ja se, että myös aikuiset käsittelevät omia tunteitaan. Aikuiset voivat tiedostamattaan välittää lapsille omaa toivottomuuttaan tai heijastaa omia tunteiden käsittelyn vaikeuksiaan lasten suuntaan, ja näin esimerkkillään ruokkia toimijuutta heikentäviä puolustus-, torjunta- ja kieltämisreaktioita. Siksi opettajan on työssään otettava huomioon Rickinsonin et al. (2009: 3) havainto siitä, että ympäristöteemoissa oppijoiden oppiminen voi erota selvästikin siitä, mitä opettajat yrittävät formaalissa opetuksessa opettaa.

### Tunteet opetussuunnitelmissa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ei mainita negatiivisina pidettyjä tunnetiloja, kuten surua, epätoivoa tai ahdistusta, joita voi ilmetä ilmastomuutosaiheiden äärellä. Opetussuunnitelmissa keskitytään sen sijaan positiivisen rakentamiseen ja tukemiseen, jolloin tunteista puhuttaessa keskustellaan joko motivaatiota ja oppimista tukevista tunteista, positiivisista kokemuksista jonkin äärellä tai positiivisesta suhtautumisesta johonkin tai yleisesti tunnetaitojen ja tunneilmaisun kehittämisestä. Oppimisen, oivaltamisen, onnistumisen ja osaamisen ilosta on opetussuunnitelmassa kyllä mainintoja, mutta pelkästä ilosta mainintoja ei juuri ole. Positiiviset tunteet liitetään opetussuunnitelman perusteissa usein siis johonkin kognitiiviseen tuottavuuteen.

Rickinson et al. (2009: 102) ovat tiivistäneet, että tunteita voidaan ajatella sekä oppimista edis-

tävänä että keskittymistä herpaannuttavana voimana. He jaottelevat ympäristöoppimisen tunteet rakentaviin ja epärakentaviin, joista ensimmäiset lisäävät keskittymistä ja jälkimmäiset vievät huomiota pois aiheisällöistä tai muutoin hankaloittavat oppimista. Mielestämme vaikuttaa siltä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014) ollaan jossain määrin samoilla linjoilla tunteiden roolista oppimisen osana. Tällaisessa lähestymistavassa on meidän nähdäksemme se ongelma, että se ohjaa näkemään jotkut tunteet hyvinä ja toiset pahoina. On ymmärrettävää pyrkiä välttämään epämiellyttävien tunteiden aiheuttamista, mutta liiallisuuksiin vietyä se tekee joidenkin tunteiden (kuten surun ja vihan) kohtaamisesta ja käsittelystä vaikeaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei siis huomioida tietojen ja taitojen kerryttämisen mahdollisia raskaampia tunnevaikutuksia. Vaikuttaa siltä, että opittavat asiat nähdään lähtökohtaisesti neutraaleina. Oppilaiden oletetaan suhtautuvan niihin välinpitämättömästi tai parhaassa tapauksessa oppimaan ne innostuen. Maantieteen opetuksen tavoitteet kuvaavat tällaista neutraalia tiedollista painotusta; tavoitteet painottuvat oppiainekohtaisiin kognitiivisiin valmiuksiin, eli tietoihin sekä tiedon hankkimisen, käyttämisen ja arvioinnin taitoihin. Tietotaitojen avulla halutaan tukea monipuolisen ja eheän maailmankuvan rakentumista, vahvistaa oppilaiden valmiuksia kestävästä kehityksestä edistävään toimintatapaan sekä harjaannuttaa oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamistaitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet... 2014: 441). Toki kaikista oppiaineista löytyy myös aiheita, jotka voivat koskettaa oppilaita tunteellisesti. Esimerkiksi historiallinen sota tai eliölajien sukupuutto voivat surettaa, matematiikan yhtälö suututtaa tai ilmastomuutos ahdistaa.

Tunteiden kirjon näennäisestä suppeudesta voi mielestämme seurata se, että koulussa ei selvästi anneta tilaa negatiivisten tunteiden ilmaisulle tai käsittelylle. Vaikeita tunteita kohtaavat oppilaat saattavat jäädä kokemustensa kanssa yksin, koska koettujen tunteiden ei nähdä kuuluvan kouluun. Opettajille ei anneta opetussuunnitelmassa yleisiä suuntaviivoja sille, miten muihin kuin suoraan oppimiseen liittyviin tunteisiin tulisi koulukontekstissa suhtautua, vai kuuluuko mitenkään.

Tunne-järki -kahtiajaolla voisi joku väittää koulun olevan järjen paikka – ei tunteen, ja kognitiivisen painotuksen olevan näin ollen perusteltua. Kyseinen dikotomia on kuitenkin useaan otteeseen todettu pinnalliseksi ja lähempää tarkastelua kestävämmäksi (Best 1985: 68–69), joten sen ei toivoisi toimivan koulumaailmassa perusteluna tunteiden rajaamiseen. Tunne ja järki eivät ole vastakkaisia, vaan toisistaan

riippuvaisia; tunteita ymmärretään ja syvennetään järjellä, ja järjellinen ymmärrys mahdollistaa asioiden tunnepotentiaalin toteutumisen (Best 1985: 76).

### Myös maantiede voi ahdistaa

Opettaminen on aina jollain tavalla moraalinen toimi, joka vaatii eettistä pohdintaa – ja ehkä erityisen selvästi se on sitä myös maantieteen oppiaineessa. Potentiaalisesti kaikilla tosielämän eettisillä ongelmilla on jonkinlainen maantieteellinen näkökulma eli monet asiat ja ilmiöt tapahtuvat jossakin tilassa tai paikassa ja usein myös suhteessa johonkin toiseen tilaan tai paikkaan, joko syihin tai seurauksiin (tai molempiin) liittyen. Etenkin ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kompleksiset ongelmat (esimerkiksi kestävän kehityksen, konfliktien tai ilmastomuutoksen kaltaiset aiheet) ovat maantieteen ominaisinta alaa (Morgan 2011: 189). Usein tällaisten aiheiden käsittelyssä on esillä enemmän ongelmia kuin ratkaisuja. Maantieteen opetuksessa keskeistä on myös ajankohtaisten ilmiöiden kuten katastrofien, onnettomuuksien, ihmisoikeusrikkomusten tai poliittisten erimielisyyksien seuraaminen uutisten välityksellä. Ne voivat herättää tunteita jo pelkän asiasisältönsä perusteella, mutta vielä enemmän ollessaan totta eletyssä todellisuudessa.

Lisäksi jotkut maantieteen opetettavat aiheet saattavat herättää voimakkaita tunteita tai olla oppilaille herkkiä aiheita esimerkiksi kulttuurisesti moninaisen luokan tai oppilaiden maahanmuuttajataustan takia (Muukkonen 2017a, 2019). Oppilailla voi olla esimerkiksi erilainen maailmankatsomus tai uskontotausta. Heidän perheellään tai suvullaan voi myös olla rankkoja omakohtaisia, epämiellyttäviä kokemuksia esimerkiksi kriisi-alueilta tai konflikteista (Muukkonen 2017a: 21).

Maantiede onkin oppiaineena aiheidensa puolesta omiaan monipuolisille tunne-elämyksille, vaikka ajalliset raamit, opetukselliset tavoitteet, luokkayhteisön ilmapiiri tai opettajan tunne- ja turvataidot eivät aina mahdollista tunteiden näyttämistä tai käsittelyä. Tunteiden kätkeminen ja tukahduttaminen voi johtaa psykologiseen tai poliittiseen lamautumiseen, kun tunteita vastaan kehitetyt puolustusrakenteet aikaansaavat emotionaalista tyhjyyttä (Pihkala 2017: 167), mikä on mielestämme selvästi maantieteen opetuksen tavoitteiden vastaista. Kasvaakseen vastuuta kantavaksi aikuiseksi yksilön on siedettävä erilaisia tunteita. Oppiminen voi aikaansaada esimerkiksi oppilaassa syyllisyyttä, kun hän ymmärtää tekonsa ikävät seuraukset. Jos oppilas ei pysty vastaanottamaan tätä syyllisyyttä, oppi ei välttämättä

mene perille, koska tunteiden väistämiseksi uutta tietoa vältetään tai siitä kieltäydytään. Paremman maailman rakentamiseksi on vaikeiden tunteiden siis annettava tapahtua.

### Tunteet toimijuuden tukena

Paremman tulevaisuuden edistämiseksi on oltava näkemys tulevaisuudesta ja toivoa sen mahdollisuuksien toteutumisesta. Pessimismi ja tosiasioiden kieltäminen ovat ympäristöongelmien äärellä helppoja teitä, jotka eivät johda toimintaan tai kestävään tulevaisuuteen. Ongelmista keskusteltaessa on Melanie Normanin (2000: 26) mukaan puhuttava myös ratkaisuista ja onnistumisista, jotta oppilaat eivät ylikuormitu epätoivosta tai lukkiudu puolustuskeinoihinsa.

Tarvitaan vahvoja positiivisia tunteita ohjaamaan toimintaa eli usein on rakastettava jotain, jotta sitä halutaan suojella. Tähän pystytään on pysyttävä avoimena myös negatiivisille tunteille, sillä tunteista ei voi valita vain haluamiaan. Jos sulkee itsensä negatiivisilta tunteilta, tulee sulkeneeksi itsensä positiivisiltakin, ja tällöin toimintaan kannustava tunteellinen moottori sammuu. Vaikeat tunteet voivat jäädessään huomiotta johtaa kuormittumisen kautta lannistumiseen tai epätoivoon, jotka estävät aktiivisen toimijuuden. On Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteiden mukaista hoitaa oppilaiden tunteellista kuormitusta.

Eräs Pihkalan (2017: 148–151) esittelemä menetelmä, jota myös maantieteen opettaja voisi käyttää, on *kahden tason näkökyky*. Siinä tosiasioiden tunnustaminen yhdistyy niihin liittyvien tunteiden hyväksymiseen ja kohtaamiseen. On mahdollista valita nähtäväksi sekä huonot että hyvät puolet samanaikaisesti. Tällöin esimerkiksi kaadetussa metsässä voi nähdä tuhoutuneen metsäekosysteemin, mutta toisaalta myös uusiutuvan energian lähteen. Tällä tavoitellaan kykyä moniulotteiseen elämään, jossa on toivon ja epätoivon astevaihtelua, ja päämääränä on vastuun lisäksi ilo ja elämänmyönteisyys (Pihkala 2017: 150).

### Yhteenveto

Suomalaisen perusopetuksen ja maantieteen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka osallistuvat elämässään kestävämmän tulevaisuuden rakentamiseen. On ensiarvoisen tärkeää, että nuorissa kytevää muutostuonoa ei lannisteta, vaan sitä tuetaan. Tämä ei ole helppo tehtävä, vaikka ihmiskunnan ja elinvoimaisen ympäristön tulevaisuus voi tutkimustietojen

tai median välittämän kuvan myötä vaikuttaa melko toivottomalta. Suuren ja monimutkaisen uhan edessä on luontaista turvautua erilaisiin psyykkisiin puolustautumiskeinoin. Toivon ja toimintakyvyn ylläpitäminen vaatii koulussa ja luokassa tahtoa, työtä ja ennen kaikkea yhteistyötä.

Maantiede on koulun oppiaineena omiaan joko parantamaan tai heikentämään oppilaiden toimintakykyä ilmastonmuutoshasteiden edessä. Lamauttava maailmanlopun tieto on maantieteen oppisisältöjen ytimessä, ja tämä tieto aiheuttaa vastaanottajissaan väistämättä tunteita, tiedostettiin sitä koulussa tai ei. Jos nuoret oppilaat eivät ole vielä suojautuneet uhkakuvilta erilaisin puolustusmekanismein, tulee koulun tehdä parhaansa, jotta he eivät niin joutuisikaan tekemään. Koulu voi siis tukea sammuneen toivon uudelleen herättämiseksi.

Tässä keskustelupuheenvuorossa emme käsitelleet laajemmin niitä keinoja, joilla opettaja voisi luoda oppitunneilla mahdollisuuden erilaisille tunnekokemuksille tai auttaa oppilasta pitämään kiinni toivosta, koska tästä on erityisesti maantieteen opetuksen näkökulmasta vähän tutkittua tietoa, ja sitä olisi tarpeen tutkia syvällisemmin. Sen sijaan nostimme keskustelupuheenvuorossa esille, että niin sanottujen tuottavien tunteiden tuolla puolen olevien eli negatiivisten tunteiden salliminen vaatii niin opettajalta kuin muilta läsnäolijoilta turvallisen tilan luomista ja tukemista. Esimerkiksi surun purkautuminen tilanteessa, jossa muut hämmentyvät ja siksi suhtautuvat tunteeseen torjuvasti, vähättelevästi tai kieltävästi, voi olla surijalle vahingollista. Opettajan tulisi olla tietoinen tunteiden mahdollisista seurauksista ja valmis ottamaan niistä vastuun. Opettajan ensimmäinen askel voisi olla omien tunteiden tutkiskelu. On vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, auttaa muita rakentamaan toivoa ja kestäväää toimintakykyä, jos on itse sulkenut ympäristöahdistuksensa torjuntakeinojen muurin taakse. Myös tätä teemaa olisi hyvä selvittää tutkimuksen keinoin tarkemmin.

## KIRJALLISUUS

- Best, D. (1985) Feeling and reason in the arts: the rationality of feeling. Teoksessa Abbs, P. (toim.) *The symbolic order: a contemporary reader on the arts debate*, 67–70. The Falmer Press, Lontoo.
- Morgan, A. (2011) Morality and geography education. Teoksessa Butt, G. (toim.) *Geography, education and the future*, 187–205. Continuum International Publishing Group, Lontoo.
- Muukkonen, P. (2017a) Maantieteen oppituntien sisällöt ja niiden käsittely kulttuurisesti moninaisessa luokassa: opettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista. *Terra* 129(1) 17–27.
- Muukkonen, P. (2017b) Maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisen paikat ja maantiede: asuinympäristö, koulu ja maantieteen luokka. *Terra* 129(1) 29–37.
- Muukkonen, P. (2019) Olika arbetssätt hos geografilärare i mångkulturella klassrum. *Terra* 131(3) 165–167. <[terra.journal.fi/article/view/78036](http://terra.journal.fi/article/view/78036)>
- Myllyniemi, S. (toim.) (2017) *Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 56. 10.2.2020 <[tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri\\_2016\\_WEB.pdf](http://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf)>
- Norman, M. (2000) The re-emergence of middle years initial teacher training. Teoksessa Fisher, C. & Binns, T. (toim.) *Issues in geography teaching*, 25–36. Routledge, New York.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014) Opetushallitus, Helsinki. 10.2.2020 <[oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)>
- Pihkala, P. (2017) Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo. Kirjapaja, Helsinki.
- Rickinson, M., Lundholm, C., & Hopwood, N. (2009) *Environmental learning: Insights from research into the student experience*. Springer, Dordrecht.

TIIA SEEVE & PETTERI MUUKKONEN  
Geotieteiden ja maantieteen osasto,  
Helsingin yliopisto